

Heitger, Marian

Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 85-98. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Heitger, Marian: Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 85-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234547 - DOI: 10.25656/01:23454

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234547>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23454>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204

Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage

ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie)	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

MARIAN HEITGER

Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

Bereits auf dem Pädagogischen Hochschultag 1957 in München hat MARTIN RANG sich mit der Problematik des Verhältnisses der Pädagogik zur Soziologie und Psychologie befaßt und gemeint, es verstünde „sich von selbst, daß der Soziologe wie der Psychologe ihre Wissenschaft innerhalb der Pädagogischen Hochschule unter dem pädagogischen Gesichtspunkt betreiben“¹⁾, so daß der pädagogische Aspekt „der Alternative der Recht- oder Fehlentwicklung“²⁾ für die Indienstnahme jener Disziplinen in Unterricht und Erziehung bestimmend sei. So entschieden MARTIN RANGS Ausführungen in der Unterscheidung von Sein und Sollen damals waren, heute stellt das Problem sich mit neuer Dringlichkeit. Einmal hat das Thema insofern eine Abwandlung erfahren, als man statt von der Pädagogik von Erziehungswissenschaft sprechen möchte, wohl damit eine stärkere Hinwendung zur Wissenschaftlichkeit auch dieser Disziplin betonend. Gleichzeitig glaubte man auf diese Weise normative und ideologische Restbestände abbauen und zurückdrängen zu können, indem man diesen Momenten außerhalb des wissenschaftlichen Bemühens ein Ghettodasein gewährte.

Zum anderen hat HEINRICH ROTH schon auf der ersten Tagung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ in seinem Vortrag über „Empirische pädagogische Anthropologie“ hervorgehoben, daß die Zeit für eine pädagogische Anthropologie reif sei, „weil die Erfahrungswissenschaft vom Menschen eine solche Fülle an Einsichten und Aspekten über den Menschen erarbeitet und aufgeworfen habe, daß der Nachholauftrag, dieses Wissen und Können in die Pädagogik einzuholen, überfällig ist“, wie es auch überfällig sei, „daß die Pädagogik bzw. die pädagogische Anthropologie ihre Befunde über das Werden und Wesen des Menschen in der Auseinandersetzung mit den übrigen Wissenschaften vom Menschen zur Geltung bringt“³⁾.

Das mit diesen Worten entworfene Programm enthält implizite ein Problem, das mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung und Differenzierung immer deutlicher in den Vordergrund tritt. Die Pädagogik als Wissenschaft ist von diesem Prozeß in besonderer Weise betroffen. Er stellt einerseits ihrem Selbstverständnis neue Fragen, andererseits wachsen ihr durch die Veränderung unseres gesellschaftlichen Zustandes immer neue Aufgaben zu. Die Disziplinen der Psychologie und Soziologie sind von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Die ständig zunehmende Verwissenschaftlichung unserer Zivilisation, ihrerseits bedingt durch den immer komplizierter werdenden Umgang mit Technik, Umwelt und Gesellschaft, bedingt ihrerseits eine ständig fortschreitende Spezialisierung der Geltungsgebiete in ihren verschiedenen methodischen Differenzierungen. Schon durch diesen kurzen Hinweis lassen sich die der Pädagogik zuwachsenden Aufgaben konkreter fassen. Als Theorie eines nach rational geklärten Momenten zu gestaltenden Handelns soll sie jene Erkenntnisse und Einsichten vermitteln, die

dem Lehrer und Erzieher sein „pädagogisches Geschäft“ in dieser Zeit ermöglichen. Daraus ergibt sich, daß ihr die Frage nach den Fragestellungen der verschiedenen Wissenschaften selbst thematisch wird. Die wissenschaftstheoretische Reflexion ist für die Erziehungswissenschaft konstitutiv, denn sie steht überhaupt in einem „reflexiven Verhältnis zu den Einzelwissenschaften“⁴⁾, — wenn man nur an das Problem der Didaktik denkt. Um so mehr gilt diese Thematik aber dort, wo die anderen Wissenschaften nicht Gegenstand ihrer lernenden Vermittlung sind, sondern in ein kooperatives Verhältnis zu ihr selbst treten sollen.

Der Zusammenhang von Fragen, der sich uns stellt, fordert daher zu seiner Beantwortung eine wissenschaftstheoretische Explikation. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die kritische Reflexion der Pädagogik als Wissenschaft; denn sie selbst, beziehungsweise die Erkenntnis ihrer Struktur, soll und kann Auskunft darüber geben, ob und wie eine Kooperation der zu verhandelnden Disziplinen möglich ist, wo gegenseitige Befruchtung und Ergänzung wünschenswert und notwendig ist, wo unter Umständen auch der Zuspruch als unzulässige methodologische Grenzüberschreitung zurückgewiesen werden muß. Daß es dabei nicht auf Prestige, Über- oder Unterordnung ankommen darf, sondern allein den sachlogischen Notwendigkeiten zu gehorchen ist, sollte selbstverständlich sein.

Damit ist der Gedankengang, den unsere Überlegung einzuhalten hat, vorgezeichnet. Im Versuch der Bestimmung dessen, was Pädagogik als Wissenschaft sei, sind die kooperativen Möglichkeiten der Psychologie und Soziologie, insbesondere in ihrem empirischen Anteil, aufzuzeigen. Dabei kann keine ausgebaute wissenschaftstheoretische Bestimmung der Psychologie und Soziologie erwartet werden, zumal diese Wissenschaften mit der Pädagogik zumindest das gemeinsam haben, daß sie sich keineswegs auf ein geklärtes, durch Tradition und Konsens abgesichertes Selbstverständnis berufen können. Auch für sie gilt, was THEODOR LITT schon 1921 für die wissenschaftliche Pädagogik beklagt hat und was bis heute noch nicht überwunden zu sein scheint, daß man nämlich bis zum Augenblick noch fern sei von jeder Übereinstimmung darüber, welcher Art denn die Methodik des Denkens sein müsse, „die den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik ausmache“⁵⁾. Nach wie vor gibt es nicht nur verschiedene Forschungsrichtungen; sondern, was den Streit eigentlich ausmacht und eine Verständigung erschwert, sind die verschiedenen methodologischen Ansätze, die sich ihrerseits gegenseitig das Recht bestreiten, das Geltungsgebiet der wissenschaftlichen Pädagogik zu okkupieren.

Das erschwert unsere Untersuchung erheblich. Wird doch je nach wissenschaftstheoretischem Selbstverständnis der Pädagogik ihre Relation zur Psychologie und Soziologie von anderer Valenz sein; zweifellos wird z. B. die sich überhaupt empirisch verstehende Erziehungswissenschaft den Ergebnissen der empirischen Sozialforschung eine andere Bedeutung beimessen als die geisteswissenschaftliche oder gar „normative“ Pädagogik.

Wenngleich es interessant wäre, modellartig die Arten der Kooperation von Pädagogik, Soziologie und Psychologie gemäß den jeweils verschiedenen Ansätzen

aufzuzeigen, müssen wir uns diese Art des Vorgehens versagen. Denn die einfache Feststellung verschiedener Standorte innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik trägt zur Lösung unseres Problems ebensowenig etwas bei, wie die unverbindliche Summierung verschiedener Methoden, derer man sich dann je nach weltanschaulichen, politischen oder pragmatischen Bedürfnissen bedient. Wer sich einfach auf seinen Standpunkt zurückzieht, d. h. ihn weiterer kritischen Reflexion vorenthält, verzichtet damit auf rationale Rechtfertigung und einen durch diese ermöglichten Geltungsanspruch. Das ist besonders bedenklich in einer Disziplin, der ihre eigene Struktur selbst Problem sein muß. Hier kann am wenigsten jene kompromißbereite Methodenindifferenz, die sich lediglich in pragmatischer Absicht begründet, als ausreichend empfunden werden, zumal der Stellenwert psychologischer und soziologischer Erkenntnisse für das pädagogische Denken in Theorie und Praxis von weitreichender Bedeutung sein wird. Man muß RALF DAHRENDORF in bezug auf die methodologische Auseinandersetzung in der Soziologie recht geben, wenn er bemerkt: „Wo wissenschaftliche Kritik einer unscharfen, quietistischen Toleranz Raum gibt, ist verfälschter und schlechter Forschung Tür und Tor geöffnet.“⁶⁾

Dieses Drängen auf Entschiedenheit verkennt keineswegs, daß niemand und keine Position beanspruchen darf, den „Richterstuhl der Wahrheit“ ihr eigen nennen zu können. Das aber enthält geradezu die Forderung, in definierter Standpunktfreiheit den genannten Problemen zu Leibe zu gehen; durchaus im Bewußtsein der eigenen gesellschaftlich-historischen Standortgebundenheit und mit der Bereitschaft, den Geltungsanspruch der eigenen Aussagen, wenn nötig, d. h. gegenüber besseren Argumenten, in „intersubjektiver Bewährung“ zurückzunehmen. Das alles möge bei der so vorgezeichneten kritisch-systematischen Überlegung nicht vergessen werden.

Einer weitverbreiteten Auffassung gemäß hat die Erziehungswissenschaft ihre Aufgabe seit DILTHEY, NOHL und WENIGER darin gefunden, daß sie sich der vorliegenden und gegebenen Erziehungswirklichkeit zuwendet. In ihr glaubt man das tragende Fundament gefunden zu haben, zumal die Hinwendung zu ihr der Pädagogik zu gestatten schien, ihre – wenn auch relative – Autonomie gegenüber anderen Disziplinen – insbesondere gegenüber der Philosophie – zu behaupten. Aus diesem Programm der Erforschung vorgegebener Erziehungswirklichkeit ergaben sich in der Folgezeit zwei methodisch verschiedene Ansätze. Im Anschluß an DILTHEY entwickelte sich besonders bei den Wissenschaftlern WILHELM FLITNER, O. F. BOLLNOW u. a. die Pädagogik als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft⁷⁾, während andere im Anschluß an MAX WEBERS Wissenschaftsbegriff der erfahrungswissenschaftlichen Methode das Recht zusprachen, sich auf dem Felde der wissenschaftlichen Pädagogik zu behaupten. Einig waren und sind sich beide Forschungsrichtungen in der Ablehnung der sogenannten „normativen“ Pädagogik, die als idealistische Spekulation in der nun von der Erziehungswissenschaft abgespaltenen Erziehungslehre wohl noch ein praktisch wirksames, aber eben außerwissenschaftliches Dasein fristen sollte und im Laufe der Zeit mit fortschreitender Rationalisierung ganz von der pädagogischen Bildfläche verschwinden würde.

Wenn sich auf diese Weise das normative Element aus der Erziehungswissenschaft verbannen ließe, so ergäbe sich eigentlich ein unproblematisches Verhältnis zur Psychologie und Soziologie. Insofern hermeneutische Pädagogik auf das Verstehen gegebener Kulturleistungen abzielt, unterscheidet sie sich von der empirisch verstandenen Psychologie und Soziologie nur dadurch, daß diese lediglich individuelle oder soziale Funktionsweisen in ihrer Realität zu Gehör bringen wollen. Eine Kooperation ergibt sich aus einem gegenseitigen Ergänzungsverhältnis von funktionalen und Sinnvollzügen. So zielt das hermeneutische Verfahren auf das Verstehen vollzogener Sinngebungen ab, die psychologische und soziologische Erhellung bietet dafür eine erweiterte, hilfreiche Kenntnis von gegebenen Situationen. Schwieriger allerdings gestaltet sich diese Kooperation, wenn man für die Pädagogik dem hermeneutischen Verfahren das pragmatische Moment hinzufügt, getreu dem Programm DILTHEYS, mit der Hoffnung und Intention, aus der Erkenntnis und dem Verstehen dessen, was ist, die Regel für das, was sein soll, zu entdecken; mit anderen Worten: Gewinne zu verbuchen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis. Hier wird der Beitrag von empirischer Soziologie und Psychologie, die sich ihrerseits von wertenden Gesichtspunkten freihalten, um als Tatsachenwissenschaften allein die vorliegende Realität erkennen und zu Gehör bringen zu wollen, problematisch. Denn, „wenn das normativ Gültige Objekt empirischer Untersuchung wird, so verliert es als Objekt den Normcharakter: es wird als ‚seiend‘, nicht als ‚gültig‘ behandelt“⁶⁾. Dieser Verzicht auf die Frage nach Gültigkeit, die Indifferenz empirischer Ergebnisse gegenüber dem Geltungsanspruch der im Tatsächlichen und der Realität vollzogenen Wertungen verbietet ihre unmittelbare Umsetzung in Handlungsimpulse für die pädagogische Praxis.

Von der Problematik dieses Zusammenwirkens mit der Psychologie und Soziologie ist die empirische Pädagogik verschont. Sie wirkt darin konsequenter, besonders auch deshalb, weil sie sich aller wertgebundenen Ratschläge in pragmatischer Absicht entschlägt. Der Bezug auf die zu gestaltende Praxis, in der sich ein — wie auch immer gearteter — Sollensvorschlag ausdrückt, so argumentiert sie, verschleierte nur den klaren Blick auf das, was wirklich ist, so daß Wunschvorstellungen die möglichen Erkenntnisse ideologisch verzerren. Wissenschaft überhaupt könne sich mit Sollensfragen und einer kritischen Begründung vollzogener Wertungen nicht abgeben, sie sei eben nur im Sinne empirischer Faktenanalyse möglich. Wo man Sollensvorschläge erwarte, müsse man sich an die weltanschauliche oder politisch gebundene Erziehungslehre halten.

Bevor man jedoch dieser Auffassung von Erziehungswissenschaft den Zuspruch erteilt, muß die Überlegung in Wahrnehmung der ihr zugeordneten pädagogischen Aufgaben versuchen, jenes Denkniveau zu erreichen, auf dem sich das methodologische Problem in Korrespondenz zu dem jeweiligen Gegenstand stellt. Das hier vorgeschlagene wissenschaftliche Verfahren mag dann für jene Gegenstandsbereiche methodisch gerechtfertigt sein, die sich gegenüber dem Problem der Sinngebung und Geltung indifferent verhalten. Ob dies jedoch auch für die Erziehungswirklichkeit zutrifft, muß aus folgendem Grunde bezweifelt werden: In jeder Erziehungswirklichkeit findet sich, ob man seine Aufmerksamkeit nun ausdrücklich

darauf richtet oder nicht, schon immer eine vollzogene Sinngebung des pädagogischen Tuns, und damit enthält sie auch eine wertende Entscheidung. Das gilt unabhängig davon, welche Reflexionsstufe dem Vollzug der Praxis vorausging, selbst für den Fall, daß sie sich mit dem sogenannten pädagogischen Hausverstand begnügt hat. Wenn das Pädagogische nicht etwa schon mit der bloß biologischen Aufzucht erfüllt ist, kann nicht auf die Frage nach Sinn und „Wert“ der Vollzüge verzichtet werden. Selbst die einfache Anpassung an geltende Normen einer bestimmten Kultur oder an Herrschaftssysteme der Gesellschaft als erzieherische Aufgabe steht unter der — wenn auch häufig kritiklosen — Anerkennung gegebener Normen als gültig. Das Auslassen des normativen Momentes müßte also die Pädagogik als eigenwertige Fragestellung aufheben, da sie die Erziehungswirklichkeit als eine von anderen unterscheidbaren Kulturleistungen auflöst.

Hält man jedoch an der Erziehungswirklichkeit als einer spezifischen Kulturleistung fest, so läßt sich die andere Konsequenz gar nicht umgehen: nämlich die, daß in jeder Erziehungswirklichkeit auch Sinngebung als — wie auch immer — geartete Antwort auf gesollte Aufgaben verwirklicht ist. Immer ist diese Wirklichkeit durchsetzt von einer Fülle tatsächlicher pädagogischer Normen; der Faschismus ist davon ebensowenig frei wie die Gesellschaft der zweiten Aufklärung. Wenn aber das normative Moment unabdingbar in jeder Erziehungswirklichkeit enthalten ist, ja sie geradezu als solche definiert, so muß die dieser Wirklichkeit zugewandte Hermeneutik sich ihrerseits vertiefen zur kritischen Reflexion des Normenproblems selbst.

Noch weniger freilich kann dann das erfahrungswissenschaftliche Verfahren als Methode wissenschaftlicher Pädagogik die Erziehungswirklichkeit in ihrer wirklichen Tiefe ausloten, eben weil die Sinnfrage als Problem der Geltung ausgelassen wird, ja, der methodischen Forderung nach ausgeklammert bleiben muß. Wenn dagegen Erziehungswirklichkeit eben, sofern es um die Wirklichkeit der Erziehung geht, das Problem der Gültigkeit stellt, und wenn „zwischen Gegenstand und Methode“ einer Wissenschaft „die Relation der Strukturidentität gemäß der kantischen Einsicht“ besteht, „daß die Bedingung der Möglichkeit eines Objektes zugleich die Bedingung der Möglichkeit seiner Erkenntnis ist“⁹⁾, so wird die Konsequenz für die Struktur der wissenschaftlichen Pädagogik eindeutig. Das Problem der Geltung ist dann für sie thematisch; nicht in jener Reduktion des Fragehorizontes, der sich mit festgestellten, oder in ihrer Wirksamkeit feststellbaren Geltungsansprüchen von Idealen, Normen und Leitbildern einer konkret gewordenen Vernunft in der Pädagogik und den ihr zugeordneten oder zuordbaren gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen zufrieden gibt, sondern der sich ausweitet auf das denkerische Niveau der Frage nach der „Idealität der Ideale“¹⁰⁾, wie EUGEN FINK sagt, oder nach der „Normativität der Normen“¹¹⁾.

Demnach kann „das Phänomen der Erziehung mit den Methoden empirischer Feststellung, geistesgeschichtlicher Interpretationskunst und sachlogischer Analytik nicht in seiner Wesenstiefe ausgeschöpft werden“, sondern eröffnet sich vielmehr „erst einem Wissen und einer Wissenschaft, die aus einem philosophierenden

Selbstverständnis des Menschen hervorgehen“. Die Konsequenz dieser ersten Überlegung läßt sich so zusammenfassen: Wenn die Erziehungswirklichkeit auch verschiedenste Dimensionen in sich aufgenommen hat und aufnimmt, so beinhaltet sie doch immer ein menschliches Verhalten, das dem Bewußtsein nicht völlig fremd bleibt, somit den Fragen, die dieses als kritisches Bewußtsein enthält, sich nicht verschließen kann. Erziehung „ist eine Lebenspraxis, die um sich weiß“¹²⁾, die sich damit unter die Forderung nach Geltung stellt; oder anders ausgedrückt: das normative Moment ist für die Pädagogik als Wissenschaft konstitutiv.

Damit soll gleichzeitig jenem Einwand begegnet werden, der im Anschluß an den Werturteilsstreit und MAX WEBERS Aufsatz über Wissenschaft als Beruf alle Wert- und Normfragen aus der wissenschaftlichen Diskussion auszuschließen gedachte¹³⁾. MAX WEBERS Anliegen und das seiner Epigonen ist im Sinne des Bemühens um wissenschaftliche Redlichkeit mit vollem Ernst wohl gerade in der Pädagogik zu unterstützen. Die Gefahr, den Educandus während bestimmter Phasen seiner psychischen Entwicklung unter unreflektierte Normen stellen zu wollen, im Sinne einer unkritischen Vermittlung, ist nicht gerade gering und im Feld der Pädagogik nicht selten. Reduziert man jedoch wissenschaftliches Denken überhaupt auf das Erforschen des Empirisch-Feststellbaren im weitesten Sinne, so muß man neben dieser methodisch so bestimmten Wissenschaft eine andere Leistung des Geistes voraussetzen, wenn nicht Entscheidungen und Wertungen, das Setzen von und der Umgang mit Normen und Idealen dem Zufall und irrationalen Gefühl überlassen werden sollen und damit gerade jene Bereiche des Lebens aus der rationalen Kontrolle ausgeschieden werden, die ihrer doch am dringendsten bedürfen¹⁴⁾.

Die Überlegung eröffnet die Diskussion über ein weiteres Kontroversproblem bezüglich der Struktur des pädagogischen Denkens. Dabei geht es um die Frage, ob die Pädagogik als Wissenschaft Anweisungen für die Praxis enthalten könne. WILHELM FLITNER sucht sie zu beantworten durch den Zusatz des Pragmatischen zur Hermeneutik; eine Lösung, die in der Addierung die Frage nach dem inneren Zusammenhang der beiden offenläßt. THEODOR LITT bestimmt diesen Zusammenhang definierter in der Weise, daß sich wissenschaftliche Pädagogik überhaupt als Theorie eines Handelns verstehe, aus deren gedanklicher Verarbeitung Nutzen zu ziehen sei für die Gestaltung der Praxis der Erziehung. D. h., „die kritisch durch-reflektierte Gestalt“ der „Selbstvergewisserung der Erziehungsverantwortung . . . ist die Erziehungswissenschaft“¹⁵⁾.

Der wissenschaftlichen Pädagogik fällt damit eine scheinbar doppelte Aufgabe zu. Einerseits das pädagogische Tun, die Erziehungswirklichkeit — auch — aus Grundsätzen zu verstehen, zum anderen, Grundsätze und Prinzipien durch wissenschaftliche Reflexion als Bedingung einer verantwortlich zu gestaltenden Praxis herauszuarbeiten.

Gerade der zuletzt vorgetragene Zusammenhang von wissenschaftlicher Theorie und zu gestaltender Praxis mit dem Hinweis auf Verbindlichkeit und Verantwortung wird in neuerer Zeit zum Anlaß genommen, der auf diese Voraussetzung sich beziehenden Pädagogik den wissenschaftlichen Rang abzusprechen. SCHELSKY¹⁶⁾,

LOCHNER¹⁷⁾, neuerdings auch BREZINKA¹⁸⁾, um nur einige Namen zu nennen, halten den Bezug auf Handeln und Entscheiden für eigentlich wissenschaftsfremd. Entweder verfallt solches Denken idealistischer Spekulation, träumerischer Prophetie oder wirklichkeitsfremdem und willkürlichem Voluntarismus, wie er diktatorischen Staats- und Gesellschaftssystemen eigen war und noch ist. Erkenntnis würde vorwiegend durch Bekenntnis ersetzt. Auf jeden Fall aber, so könnte die Begründung weiter lauten, sei ein solches Programm verfehlt für eine Gesellschaft, in der Wissenschaft und Rationalität zur beherrschenden Macht geworden sind. Aber, so läßt sich zunächst gegen dieses Argument einwenden: auch rationale Reflexion und Ideologiekritik sind selbst wieder nur möglich auf Grund einer „entschiedenen Vernunft“. Erst die „Konvergenz von Vernunft und Entscheidung“ stiftet den umfassenden Begriff von Rationalität; so wie auch KANT in seinem Gedanken zur Aufklärung fordert: *sapere aude, habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen*¹⁹⁾. Die Grenze aller reinen Ideologiekritik wird sichtbar in der notwendigen Voraussetzung entschiedener Vernunft, „deren begründete Möglichkeit Ideologiekritik gerade bestreitet“²⁰⁾.

In diesem hier vertretenen, auf kritische Reflexion bedachten pädagogischen Denken wird eine fruchtbare Gegenseitigkeit von Theorie und Praxis gestiftet. Jene reflektiert in kritischer Vernunft die Bedingung möglicher pädagogischer Verantwortung in der Praxis, diese erzeugt und erfordert immer wieder das Ausgreifen auf das Denkniveau grundsätzlicher Bedingungen. Der von KLAUS MOLLENHAUER befürchtete normative Zirkel „in der Entsprechung von Theorie und Praxis“, kann den hier gemeinten Ansatz nicht treffen. Er stellt sich allerdings dort ein, wo „durch die Beschreibung der Praxis . . . diese gerechtfertigt“²¹⁾ wird, nicht da, wo das Motiv kritischer Reflexion eingeführt ist.

Pädagogisches Tun und Denken bleibt somit in der Weise aufeinander bezogen, daß im Tun das Sollen sich realisiert, und jenes im Denken in die rationale Reflexion aufgenommen ist. Der andere Fall müßte die Praxis gehen lassen, wie sie in ihrem blinden zufälligen Gang eben läuft, in einem durch bewußte, rationale Gestaltung nicht beeinflussbaren Lebensstrom. In der nachträglichen rationalen Erhellung müßte die Kritik sich im Technischen erschöpfen, und sollte doch einmal aus der gedanklichen Verarbeitung vollzogener Praxis deutlich werden, wie man etwas nicht machen sollte, so müßte man es gegenüber zukünftiger Praxis peinlich genau verschweigen; ein absurder Gedanke.

Dennoch enthält das Verhältnis von Theorie und Praxis ein wissenschaftstheoretisches Problem. In der Erziehungswissenschaft ist die Praxis Gegenstand der Reflexion, nicht des Wollens²²⁾. Wissenschaftliches Erkennen bleibt unabdingbar auf die Erkenntnis von Wahren verwiesen; und zweifellos ist die Gefahr nicht gerade klein, bei emotional geladenen Vorstellungen vom Sollen, das, was man möchte, wissenschaftlich zu rechtfertigen. Wissenschaft korrumpiert sich auf diese Weise zum Handlungsgehilfen vorgegebener Ziele und Zwecke. Dieser Gefahr zu entgehen, wird aber nicht dadurch möglich, daß man das Problem des Sollens säuberlich aus der wissenschaftlichen Reflexion ausklammert — gerade dann wuchern

unkritische Wertvorstellungen und normative Ideologien aus –, sondern dadurch, daß man es selbst zum Gegenstand rationaler Erhellung macht, mit allen Möglichkeiten auch der empirischen Forschung.

Die hier gemeinte Zuordnung von Theorie und Praxis kann allerdings nicht jene unreflektierte Distanzlosigkeit und Unmittelbarkeit annehmen, in der man glaubt, in Analogie zur Struktur technischer Abläufe die Praxis als angewandten Fall vorgegebener Gesetze anzunehmen. Die praktische Intention müßte zuvor das reflexive Bewußtsein des Zöglings suspendieren, um in Form technologischer Anwendung ihre vorgegebenen Ziele unabhängig vom jeweiligen Individuum durchzusetzen. Damit hätte man das erzieherische Verhältnis in der Weise aufgelöst, daß das Du zum auswechselbaren Fall degradiert wird, dessen eigene kritische Vernunft nicht als entscheidend anzusehen wäre.

Das aber ist genau das Schema jener denaturierten Pädagogik, wie sie in doktrinen Gesellschaftssystemen praktiziert wird. Eine Pädagogik, zu deren innerer Aufgabe die kritische Reflexion gegebener Normen gehört, ist dagegen niemals linientreu, selbst wenn sie sich – wie SOKRATES – den Vorwurf eines die Sitten und stützenden Moralen gegebenen Herrschaftssysteme zersetzenden Unruhestifters zuzieht²³⁾. Die pädagogisch denaturierte Vermittlung solcher Normsysteme außerhalb des kritischen Bewußtseins durch Zwang, Dressur, Gewöhnung kann zwar zu legalem Verhalten der so scheinbar Erzogenen führen, erzeugt letztlich jedoch nur den durch ein System von Sanktionen gesteuerten, zur Übernahme der ihm zugedachten Rollen bereiten Funktionär²⁴⁾.

Einschränkend bleibt allerdings zu sagen: Die wissenschaftliche Pädagogik als kritische Reflexion des Normenproblems bewahrt den praktischen Erzieher nicht vor Fehlhaltungen, sie kann sie ihm aber bewußt machen. Wissen und wissenschaftliche Beschäftigung erzeugen kein Ethos. Pädagogische Theorie bewirkt nicht kausal die Bereitschaft zu gutem, d. h. vernünftigem pädagogischen Handeln. Wissen ist nicht identisch mit Haltung und Theorie nicht mit Praxis. In unserem Falle aber ist pädagogische Theorie im Sinne rationaler Besinnung auf Prinzipien und Grundsätze die notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Bedingung für pädagogisch verantwortbares Handeln. Die Umsetzung dieses Wissens, der jeweilige Vollzug der Verbindlichkeit, ist eine eigene Leistung des Psychischen, die niemals den Anspruch der Theorie in vollendeter Weise erreicht²⁵⁾. Soll dieser Vollzug aber nicht der ratlosen Zufälligkeit ausgeliefert werden, so kann Pädagogik als Wissenschaft nicht auf definierte Grundsätze und Prinzipien verzichten, hat sich also ausdrücklich um das Normenproblem, um die Idealität möglicher pädagogischer Ideale zu kümmern.

Richtet man seine Aufmerksamkeit nun auf die Frage, wie das Verhältnis einer das Sollen reflektierenden Erziehungswissenschaft zur Psychologie und Soziologie, insbesondere in ihren empirischen Untersuchungen, zu bestimmen sei, so stellt es sich als außerordentlich problematisch dar; zumindest scheint sich keine so harmonische Kooperation anzubieten wie in der sich hermeneutisch oder empirisch verstehenden Erziehungswissenschaft²⁶⁾. Das Sollen enthält eben die Eigentümlich-

keit, daß es gilt, *unabhängig* vom jeweils *Faktischen*, jedoch *für es*. Das, was faktisch ist, hat nicht dadurch, daß es faktisch ist, schon die Bedingung erfüllt, daß es rechtmäßig gilt. Die vielfältigen Irrtümer, wie die Geschichte sie zeigt, müssen gegenüber der naiven Einebnung des Unterschiedes von Faktischem und Normativem hellhörig machen. Die Soziologie bzw. Sozialphilosophie hat wohl mit Recht nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß unsere Gesellschaft noch weitgehend durch Gewaltverhältnisse beherrscht wird, „deren Objektivität allein daher rührt, daß sie nicht durchschaut sind“, daß — um mit unseren Worten zu sprechen — sie nicht in die kritische Reflexion aufgenommen sind. Erst dadurch gewinnt „kritische Vernunft . . . analytisch(e) Macht über dogmatische Befangenheit“²⁷⁾.

Wenn die begründeten Forderungen des Sollens demnach zwar unabhängig vom Empirischen gelten, so ist doch die Genesis ihrer Erkenntnis und der Normsetzung nicht frei und unabhängig vom empirischen Befund. Die denkerischen Leistungen, um die es hier geht, sind weder solche des transzendentalen Bewußtseins noch des bloß empirischen, sondern allemal aus einem konkreten Bewußtsein geboren, in dem sich empirisches, subjektives und intelligibles eigenartig miteinander vermischen; oder schärfer: das subjektive und auch gesellschaftliche Bewußtsein ist immer der Versuch, das Intelligible im Empirischen zu realisieren, wenngleich es sich auch immer bewußt bleiben muß, daß die von ihm auf so vielfältige Weise hervorgebrachten Normen niemals frei von gesellschaftlichen, geschichtlichen und subjektiven Bedingungen sind. Materiell bestimmte Normen, mögen sie Ausdruck einer gesellschaftlichen Formierung, einer weltanschaulichen Gruppe oder eines konkreten subjektiven Bewußtseins sein, bleiben stets dem kontinuierlichen Prozeß der Kritik unterworfen.

Das eröffnet einen neuen Horizont dessen, was heute als pädagogische Norm verstanden werden kann, mit einer definierten Kooperation von Psychologie und Soziologie. Die Vorstellung, als ob es materiell bestimmte, unüberholbare Normen gäbe, auf die der Educandus festzulegen sei, ist nicht nur ungeschichtlich dogmatisch, sondern verkennt auch die Bedingungen pädagogischer Vermittlung. In ihr geht es letztlich nicht um Anpassung an Leitbilder und Verhaltensmuster, sondern um jene Mündigkeit und Autonomie der Person, in der sie lernt, sich angesichts einer bestimmten psychologisch-gesellschaftlichen Situation²⁸⁾ mit ihren Ansprüchen selbst die rechten Maximen für die eigene Stellungnahme und das eigene Verhalten zu geben. Die hier vorgetragene Explikation wissenschaftlicher Pädagogik kann durchaus ROSENSTOCK zustimmen, wenn er ausführt: „Angesichts der kommunistischen Parteischulen, angesichts aller idealistischen Schulen und angesichts des endlosen Geredes über das Menschenbild in der Erziehung halte ich die . . . Lossprechung . . . von einem Menschenbild für das Dogma aller künftigen Erziehung“²⁹⁾. Diese Pädagogik sperrt den zu Erziehenden nicht in die Kasernenbauten radikaler Doktrinen — wie ДИЛТНЕЙ befürchtete —, sondern befreit ihn ausdrücklich daraus. Sie fragt nach der Normativität gegebener sozialer oder subjektiver Normen, will deren Geltung kritisch begründen und verbindlich machen, und sieht sich somit immer verwiesen auf das kritische Bewußtsein von *Erzieher und Zögling*.

Dieser Richterstuhl für pädagogische Geltung kann als Letztdefiniertes selbst nicht wieder in material bestimmten Normen politischer oder weltanschaulicher Herrschaftssysteme aufgeschlagen sein, sondern muß als regulatives Prinzip im Bewußtsein vorausgesetzt werden, das seine Form von Fall zu Fall zu realisieren hat und damit der Gefahr eines starren Dogmatismus ebenso entgeht wie der Unverbindlichkeit eines unbestimmten Relativismus.

Fragt man auf diesem Hintergrund erneut nach dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Psychologie und Soziologie, so bleibt es zwar dabei, daß diese im Feststellen von Fakten die Normativität der Normen und die Idealität von Idealen nicht zu begründen vermögen. Es wäre aber auch weit gefehlt, wollte man ihren Beitrag so gering veranschlagen, daß sie lediglich den pädagogischen Erfolgsoptimismus durch den Hinweis auf individual- und sozialpsychologische Bedingungen zu dämpfen und in realistische Bahnen zu lenken hätten. Ihre Bedeutung für die Pädagogik bliebe sozusagen außerhalb der wissenschaftlichen Theorie, sie würde nur der Praxis Grenzen der Verwirklichung setzen³⁰⁾.

Die weitergehende Aufgabe, die sich damit der wissenschaftlichen Pädagogik stellt, besteht darin, die Gültigkeit und Verbindlichkeit des zu erreichenden Zieles angesichts psychologischer und bestimmter, d. h. konkreter soziologischer Bedingungen zu erforschen; z. B. in der Frage, was angesichts der konkreten Begabung dieses zu unterrichtenden Schülers und der Klasse als zu lernend gefordert werden kann, oder etwa, welches Maß von Eigenverantwortung diesem jungen Menschen dieser bestimmten entwicklungspsychologischen Phase aus diesem einigermaßen bekannten Milieu als für ihn gesollt gefordert werden kann³¹⁾. Diese Entscheidung, sofern sie verantwortet werden soll, d. h. sofern sie der rationalen Kontrolle nicht entzogen werden darf, ist nur zu leisten, wenn die Erkenntnis des Empirischen nicht gering veranschlagt wird. So konnte schon LITT fordern, daß die pädagogische Theorie die Konkretheit der Lage mit in sich aufnehmen muß und nicht eine Allgemeingültigkeit anstreben darf, „durch die sie die Fühlung mit dieser Lage verlieren“ würde³²⁾.

Die Verschränkung mit der psychologischen und soziologischen Wirklichkeit hat ihren Grund in einem Moment, das die Pädagogik von der Philosophie unterscheidet. Immer wieder ist auf ihren Doppelaspekt, der das Normative und die gegebene Wirklichkeit umgreift, hingewiesen worden. Schon SCHLEIERMACHER hatte ja betont, daß die Pädagogik sich nicht an die Idee des Guten an sich binden könne, sondern ihre Norm finde in der Idee des Guten, so wie sie sich in der jeweiligen Gesellschaft realisiert hätte. Zwar birgt diese Formulierung die Gefahr, die Funktion der Idee des Guten für die Erziehung zu ersetzen durch deren Auslieferung an gesellschaftlich-geschichtlich bedingte Erscheinungsformen, wie sie sich in der Faktizität von Sitte, Brauchtum, Tabus und Konventionen niedergeschlagen hat³³⁾. Andererseits aber kann wissenschaftliche Pädagogik sich nicht mit abstrakter, letztlich unfruchtbarer „Wesensschau“ zufriedengeben. Ihr bleibt es aufgegeben, jeweils zu fragen und zu erforschen, wie die Idee des Guten als regulatives Prinzip in der konkreten Situation hier und jetzt in dieser Gesellschaft verwirklicht werden kann³⁴⁾.

Denkt man weiter daran, daß die Theorie der Pädagogik sich in einem ständigen Prozeß kritischer Reflexion des normativen Problems befindet, so erfüllen Psychologie und Soziologie, jede auf ihre Weise, die notwendige Funktion, diesen Prozeß durch immer neuen Reflex durchschaubar psychologischer und soziologischer Wirklichkeit in Gang zu halten³⁵). Ihnen obliegt es, das pädagogische Geschäft immer wieder vor Erstarrungen zu bewahren. Denn die Pädagogik gewinnt ihre tatsächlichen Ziele nur in enger Verbindung mit der Wirklichkeit, deren Recht durch die empirische Forschung immer erneut zur Geltung gebracht werden muß. Mit der Hereinnahme ihrer Ergebnisse versagt sich die wissenschaftliche Pädagogik jegliche ideologische Erstarrung. Insbesondere ist hier die Soziologie angesprochen, die sich in weitem Umfang der Ideologiekritik zuwendet. Die Pädagogik sollte gerade, wo sie Mündigkeit und Urteilsfähigkeit der autonomen Person zu ihrem Postulat gemacht hat, diesen Dienst dankbar annehmen und gewissenhaft berücksichtigen. Das gilt auch für jene Fälle, in denen diese Ideologiekritik vor pädagogischen Unternehmungen nicht haltmacht. Auch hier erfüllt sie die Funktion der Destruktion, wenngleich es dabei bleibt, daß sie für die Idealität der Ideale keine Argumentationskraft hat.

Wenn ich zusammenfassen darf, so ergeben sich aus der hier dargelegten wissenschaftstheoretischen Explikation folgende Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Kooperation von Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

1. In einem der pädagogischen Wissenschaft eigentlich äußerlich bleibenden Sinne erfüllen Psychologie und Soziologie die Funktion einer äußerlichen und unvermittelten Realitätskontrolle, in der Beantwortung der Frage: Wie weit kann ein gegebenes Ziel oder Ideal unter bestimmten realen Bedingungen verwirklicht werden? So, wenn die Psychologie Grenzen der Funktionabilität eines Individuums in seinen Vollzügen darstellt oder wenn die Soziologie die Grenze der realen Möglichkeiten unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen aussagt. Soziologie und Psychologie begrenzen in diesem Zusammenhang mehr den pädagogischen Erfolg, als daß sie die Pädagogik in ihrem inneren Prozeß selbst treffen.

2. Die zweite Stufe der Kooperation geht über dieses erste Niveau hinaus: Sie eröffnet für den pädagogischen Vollzug die Möglichkeit konkreter pädagogischer Aufgaben, z. B. das Ziel eines Unterrichtsprozesses angesichts bestimmter Begabungen, nicht in der Beschränkung eines gegebenen Zieles, sondern in dessen begründeter Setzung. Ein weites Feld findet sie in der Organisation des Bildungswesens angesichts gegebener gesellschaftlicher Bedingungen, und so fort. In dieser Kooperation können gegebene Aufgaben als gesollte begründet werden.

3. Auf der dritten Stufe schließlich erfüllen Psychologie und Soziologie die aller Pädagogik notwendige und heilsame Funktion der Ideologiekritik. Sie bewahren das pädagogische Denken im Normenproblem durch ihre „destruktive Tendenz“ gegenüber tatsächlichen Normen gegebener gesellschaftlicher Herrschaftssysteme davor, daß die Frage nach der Normativität oder Idealität gegebener Ideale durch diese unkritisch verstellt wird. Sie fordern den ständigen transzendentalen Regreß im Abbau unzulässiger Ideologien auf die regulative Funktion der Idee des Wahren und Guten.

Wenn auf diese Weise wissenschaftstheoretischer Erörterung sich anscheinend eine reinliche Trennung und darauf aufbauend eine definierte Kooperation aufzeigen läßt, so ist keinesfalls zu erwarten, daß damit alle Spannungen und Schwierigkeiten aus dem Felde geräumt wären. Denn schließlich entstammen die verschiedenen Fragestellungen und Spezialisierungen dem *einen* Bewußtsein; und im Aktivieren einer Kategorie dieses Bewußtseins lassen sich die anderen nicht einfach aufheben oder völlig zum Schweigen bringen. Die darin sich zeigende Spannung kann und wird gewiß manchmal zu illegalen Grenzübertritten der einen oder anderen Seite führen, sollte aber vom pädagogischen Denken ausgehalten werden, damit es in seinem verpflichtenden Bemühen nicht nachläßt, nur das gelten zu lassen, was kritischer Reflexion standhält.

Anmerkungen

- 1 MARTIN RANG: Das Verhältnis der Pädagogik zur Soziologie und Psychologie; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1957, S. 35.
- 2 MARTIN RANG: a.a.O., S. 37.
- 3 HEINRICH ROTH: Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1965/3, S. 208.
- 4 JOSEF DERBOLAV: Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln; in: Handbuch der Psychologie, 10. Bd., S. 6.
- 5 THEODOR LITT: Führen oder Wachsenlassen; Stuttgart 1952⁵, S. 83.
- 6 RALF DAHRENDORF: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart; München 1961, S. 43.
- 7 WILHELM FLITNER: Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1956/2. Vgl. auch O. F. BOLLNOW: Pädagogische Forschung und philosophisches Denken; in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hg. v. H. RÖHRS, Frankfurt 1964, S. 221 ff.
- 8 MAX WEBER: Der Sinn der Wertfreiheit der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften; in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951, S. 517.
- 9 JOSEF DERBOLAV: a.a.O., 10. Bd., S. 8.
- 10 EUGEN FINK: Der Doppelaspekt der Pädagogik als theoretischer und pragmatischer Wissenschaft; in: Die Deutsche Schule, 53. Jg., 1961, S. 63.
- 11 MARIAN HEITGER: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1965/2, S. 113 ff.
- 12 EUGEN FINK: a.a.O., S. 60.
- 13 MAX WEBER: Wissenschaft als Beruf, 1919. Vgl. zur weiteren Diskussion dieses Problems vor allem: RALF DAHRENDORF: a.a.O., S. 27 ff.
- 14 Vgl. JÜRGEN HABERMAS: Theorie und Praxis; Neuwied 1963.
- 15 JOSEF DERBOLAV: a.a.O., S. 7.
- 16 H. SCHELSKY hat in verschiedenen Schriften und in Auseinandersetzung mit der Pädagogik diesbezügliche Vorstellungen geäußert. Vgl. a) Soziologie und Lehrerbildung; in: Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf 1965, S. 182 ff. b) Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, Düsseldorf 1959/2, bes. S. 110 ff. und S. 131 ff.
- 17 R. LOCHNER: Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft; in Z.f. Päd. 1960, H. 1, S. 1 ff.

- 18 W. BREZINKA: Vgl. seine Rezension der Schrift von LOCHNER; Deutsche Erz. wiss. Prinzipiengesch. u. Grundlegung; Meisenheim 1963. in: Z. f. Päd., 1965/3, S. 270 ff.
- 19 Vgl. KANT: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? A 481.
- 20 Vgl. J. HABERMAS: a.a.O., S. 244.
- 21 KLAUS MOLLENHAUER: Pädagogik und Rationalität; in: Die deutsche Schule, 1964/12, S. 670.
- 22 Vgl. L. FROESE: Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag; in: Z. f. Päd., 1961, S. 13.
- 23 Man hat in der Soziologie darüber gestritten, ob sie als Wissenschaft eine konservative oder progressive Wirkung habe. (Vgl. J. HABERMAS und eine Auseinandersetzung mit H. SCHLSKY: Kritische und konservative Aufgaben der Soziologie; in: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied/Rh. und Berlin, 1963, S. 215 ff.) Die Entscheidung darüber wird im bloßen Reflex gesellschaftlicher Tatsachen nicht auszumachen sein, sondern greift hinüber in eine engagierte Soziologie (R. DAHRENDORF) oder in die Sozialphilosophie, wovon ihr dann die legitime Aufgabe zugeordnet werden kann, nicht nur „sichtbar zu machen, was ohnehin geschieht“, sondern „gerade bewußt zu halten, was wir ohnehin machen, nämlich planen und gestalten müssen, gleichviel, ob wir es mit Bewußtsein tun oder blindlings und ohne Besinnung“. (J. HABERMAS a. a. O., S. 228). Auch in der Pädagogik gibt es gerade in der Auseinandersetzung mit der Soziologie eine ausführliche Diskussion, ob „Anpassung“ oder „Widerstand“ oder deren „dialektische Verschränkung“ als pädagogisches Prinzip gelten dürfe. Die Entscheidung in dieser Frage kann die Pädagogik nun allerdings nicht anderen Disziplinen — etwa der Soziologie oder Psychologie — überlassen, sondern muß sie selbst erarbeiten, wobei dann sogleich die hier angeführte Alternative, weil das Ergebnis antizipierend, sich als unzulässig erweist.
- 24 In Übereinstimmung damit fordert auch J. HABERMAS für unsere Zeit „die Institutionalisierung eines Lernvorganges ohne äußere Sanktionen“. Die Begründung allerdings, daß sie ersetzt werden sollen „durch die Evidenz von Erfolg und Mißerfolg“ (in: Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie; in: Neue Sammlung, 1961, S. 271), reicht, wenn hier der gesellschaftliche Erfolg gemeint ist, zur pädagogischen Argumentation nicht aus; zumal sein Reflex — um in der soziologischen Dimension zu bleiben — als außerordentlicher Druck und Zwang, eben doch wieder als Sanktion empfunden werden kann. Solange nicht der Gedanke des Sollens frei von Sanktionen in die Reflexion des Educandus gebracht werden kann, bleibt die Forderung des „sanktionsfreien Lernens“ eine Utopie.
- 25 Vgl. TH. W. ADORNO: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt 1963, S. 120. „Philosophie, die sich der Praxis gegenüber derart überfordert, daß sie diese ganz zur Identität mit sich zwingen möchte, ist ebenso falsch, wie eine dezisionistische Praxis, welche die theoretische Besinnung abschneidet.“ Grundsätzlich dazu: A. PETZELT: Wissen und Haltung, Freiburg 1955.
- 26 TH. BALLAUFF warnt im Verhältnis der Biologie zur Pädagogik ausdrücklich davor, biologische Entwicklung und menschliche Entfaltung identisch zu setzen oder in eine zu enge Analogie zu bringen. Vgl. Biologie; in: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Hg. v. A. FLITNER, Heidelberg 1963, S. 21 ff.
- 27 Vgl. J. HABERMAS: a.a.O., S. 231. Ähnlich ließe sich TH. ADORNO anführen: a.a.O., S. 148; „Nicht bloß ist die Annahme, vorweg sei das Normale wahr und das Abweichende falsch, überaus dubios, selber die Glorifizierung bloßer Meinung, nämlich der herrschenden, die das Wahre nicht anders zu denken vermag denn als das, was alle denken.“ Oder a.a.O., S. 160: „Anstelle der zugleich problematischen und verpflichtenden Idee von Wahrheit an sich tritt die bequemere der Wahrheit für uns, sei es für alle, sei es wenigstens für viele.“ Thirteen million Americans can't be wrong“,

heißt ein beliebter Reklameslogan, getreueres Echo des Geistes der Epoche, als dem abgekapselten Stolz derer recht ist, die als Kulturelite sich fühlen.“

- 28 Vgl. die Bedeutung der Situation bei H. MÖLLER: Pädagogische Erörterung soziologischer Grundbegriffe; in: Z. f. Päd. 1963, S. 32 ff.
- 29 ROSENSTOCK: zitiert nach HABERMAS: Pädagogischer Optimismus vor Gericht; in Neue Sammlung, 1961, S. 272.
- 30 Es ist sicher nicht falsch, daß die „Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, ... zusammengekommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft“ ausmachen. (KLAUS MOLLENHAUER: a.a.O., S. 672) Das eigentliche Problem aber stellt sich erst in der Frage nach dem Zusammenhang der beiden Momente.
- 31 Hierzu grundsätzlich der Begriff der Individuallage bei A. PETZELT: Grundlegung der Erziehung, Freiburg 1954, S. 219 ff.
- 32 TH. LITT: Führen oder Wachsenlassen, S. 118 f.
- 33 Vgl. WOLFGANG FISCHER: Zur pädagogischen Bedeutung der Sitte; in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1965/1, S. 29 ff.
- 34 JOSEF DERBOLAV (Handbuch der Psychologie, Bd. 10) hat in diesem Zusammenhang einen kategorischen Imperativ des Pädagogischen aufgestellt: „Erziehe so, daß Du in jedem pädagogischen Akte der möglichen Selbstverwirklichung Deines Zöglings dienlich bist.“ (S. 24). Im konkreten Vollzug muß dieser Imperativ die Wirklichkeit des Soziologischen und Psychologischen in sich aufnehmen; allerdings unter der Voraussetzung, daß diese jenen nicht ersetzen können, weil „die in ihm enthaltenen Postulate der Kulturaneignung und Sozialanpassung“ „den Letztsinn der pädagogischen Verantwortung“ unterbieten. (DERBOLAV: a.a.O., S. 34.)
- 35 Vgl. H. THOMAE: Psychologie; in: Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg, 1963, S. 91 ff., hrsg. v. A. FLITNER, der einen wesentlichen Beitrag der empirischen Psychologie darin sieht, die ideologischen Verfestigungen in den entworfenen Menschenbildern immer wieder aufzulösen.